
OS ESPAÇOS CULTURAIS E SEU PAPEL NA RESSIGNIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO

CULTURAL SPACES AND THEIR ROLE IN MEANING EDUCATION

Noellen Silva Amorim Feuser¹

<http://lattes.cnpq.br/4151988851838137>

<https://orcid.org/0000-0002-7321-3125>

Carlos Otávio Zamberla²

<http://lattes.cnpq.br/6411327863419201>

<https://orcid.org/0000-0001-9975-9612>

Aslan Viana de Lira da Anunciação³

<http://lattes.cnpq.br/9825364356403385>

<https://orcid.org/0000-0001-7253-5256>

Recebido em: 21 de agosto de 2019

Aprovado em: 20 de agosto de 2020

RESUMO: As exigências contemporâneas para o desenvolvimento nacional salientam a necessidade de melhorias emergenciais na educação. Esta discussão intensifica a busca de práticas educativas alternativas que proporcionem a formação de cidadãos preparados para enfrentar os desafios emergentes do século XXI. O trabalho apresenta o papel da educação não formal no processo educativo das escolas, seu objetivo é identificar o modo como os diretores das escolas municipais de Ponta Porã/MS percebem a interação entre educação formal e não formal na utilização de um centro cultural. Os dados foram coletados pelo método de grupo focal e para análise de informação foi utilizada a técnica de análise de conteúdo. As categorias de análises foram divididas em interação escola/família; formação docente para diferentes métodos de ensino; percepção da educação não formal com a formal; fatores limitadores e/ou facilitadores; e implantação de espaços culturais locais. Os resultados evidenciaram o potencial dos espaços não formais quando agregados ao ensino formal, podem ser considerados uma importante ferramenta na viabilização de mudanças significativas na educação e no desenvolvimento como um todo.

Palavras-chave: Educação não formal. Espaços culturais. Interatividade

ABSTRACT: The contemporary requirements for national development emphasizes the need for emergency improvements in education. This discussion intensified the search

¹ Doutoranda em Administração na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS. Mestre em Desenvolvimento Regional e de Sistemas Produtivos PPGDRS/ UEMS (2016); Especialista em Gestão Empreendedora de Negócios pelo Centro Universitário da Grande Dourados (2009). Graduada em Administração com habilitação em Comércio Exterior pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS (2007). E-mail: noellenppgdrs@gmail.com.

² Docente do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional e de Sistemas Produtivos da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Doutor em Economia pela UFRGS, Mestre em Administração pela UFSM, Especialista em Gestão Empresarial pela UFSM, Bacharel em Administração pela UFSM. E-mail: otaviozamberlan@gmail.com.

³ Mestre pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Desenvolvimento Regional e Sistemas Produtivos - Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS). Especialista em Planejamento e Gestão Pública e Privada do Turismo pela mesma instituição. Graduado em Turismo pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP). E-mail: aslandelira@hotmail.com.

for alternative educational practices that provides the formation of citizens prepared to face the emerging challenges of the twenty-first century. The paper presents the role of non-formal education in the educational process of schools, your goal is to identify how the directors of public schools in Ponta Porã / MS realize the interaction between formal and non-formal education in the use of a cultural center. Data were collected by the focus group method and information analysis was used the technique of content analysis. The analysis categories were divided into: interaction school / family; teacher education for different educational methods; perception of non-formal education with the formal; limiting factors and / or facilitators; and implementation of local cultural whitespace. The results showed the potential of non-formal spaces when aggregated to formal education, they can be considered an important tool in enabling significant changes in the education and development as a whole.

Keywords: Non-formal education. Cultural spaces. Interactivity

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a qualidade da educação brasileira tem ganhado importância, como visto na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no Plano Nacional de Educação e em artigos científicos que buscam tratar do tema (BRASIL, 1996; DOURADO, 2007; DOURADO e OLIVEIRA, 2009; CAMPOS, *et al.*, 2006). A efetivação de um sistema de ensino eficiente se apresenta atualmente como objeto de políticas públicas e um grande desafio nacional. Tendo em vista a complexidade da temática, é importante compreender que a educação é essencialmente uma prática social que se altera no tempo e espaço e que devido às novas exigências sociais, recentemente tem sofrido alterações no sentido de corresponder aos paradigmas e a maneira de pensar da modernidade.

As principais reformas do sistema educacional do Brasil realizaram mudanças significativas em todos os níveis de ensino como: a ampliação do acesso e permanência de alunos nas escolas; a redução das desigualdades sociais de acesso; a criação de um sistema de avaliação estruturado, dentre outras propostas para melhorar a qualidade da educação nacional (SANTOS, 2013). No entanto, verifica-se que há um longo caminho a ser trilhado no processo de efetivação para uma educação de qualidade. Neste cenário, há a necessidade de repensar em: como melhorar a educação formal do país? O que é uma educação de qualidade? Será que a metodologia de ensino adotada pelas escolas está sendo eficiente na preparação de cidadãos?

Entende-se que em um ensino de qualidade o aluno deve aprender a ser, a compreender, a pensar, a se organizar e a mudar. Segundo Demo (1999), o método instrucionista adotado no Brasil, que prioriza a aula enquanto lugar de “decoreba” e reprodução, resulta na condição caótica apresentada pelos dados nacionais e internacionais de aprendizagem.

A educação tem se deparado com duas situações: o desempenho do sistema escolar, que não tem conseguido universalizar a educação básica e de qualidade, e as novas matrizes teóricas, que não apresentam ainda a consistência global necessária para indicar caminhos realmente seguros numa época de profundas e rápidas transformações. A educação na contemporaneidade deve estar voltada para o futuro, com foco para a transformação social deve ser contestadora e ir além da transmissão cultural (GADOTTI, 2000).

Partindo do pressuposto de que para a nova significação da educação os agentes do sistema educacional precisam desenvolver metodologias diferenciadas, com um olhar além dos muros da escola, Guimarães e Vasconcellos (2006) afirmam que a educação não formal é uma im-

portante ferramenta para ampliação da cultura científica e humanística, isso, por ser mais flexível em sua disposição espaço-tempo. Este trabalho tem como objetivo descrever o modo como os diretores das escolas municipais de Ponta Porã/MS percebem a utilização da educação não formal na complementariedade da educação formal e resignificação do ensino.

Este artigo, além da introdução, está dividido em quatro seções: (i) A segunda seção está destinada ao referencial teórico, que é a base de fundamentação deste estudo, apresenta um panorama sobre o sistema educacional no Brasil, seus agentes e o potencial da educação não formal; (ii) a seção 3, método de análise, apresenta a metodologia aplicada na pesquisa; (iii) a quarta, resultados e discussões, evidencia o processo de análise após a aplicação do método com explicação dos resultados atingidos e (iv) na quinta seção são apresentadas as considerações finais.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 EDUCAÇÃO – EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

A educação, desde a antiguidade, serviu a uma classe minoritária, Gadotti (2000) afirma que a educação, criada na sociedade escravista, nos moldes individuais de aprendizagem e direcionada para uma classe privilegiada, ainda permanece ativa na atualidade. Um novo modelo educacional, segundo o autor, surge a partir da obra de Rousseau e nos últimos dois séculos traz inúmeras conquistas, sobretudo no campo das ciências da educação e metodologias de ensino.

Todavia, os dois modelos, tanto o da educação nascida do escravismo como o novo modelo baseado em Rousseau, têm em seu âmago a concepção de uma educação alicerçada em processos individuais de aprendizagem. Uma transformação dessa percepção virá com Vygotsky em sua teoria sócio-histórica (ou histórico-cultural) publicada somente vinte anos após sua morte, ocorrida em 1934 (REGO, 1995; OLIVEIRA, 1995; MIRANDA, 2005). A partir daí, os processos educacionais ganham uma perspectiva social e a educação formal parece não ser capaz de atendê-los em sua plenitude, pois não envolve o educando em um amplo contexto sócio-histórico-cultural. Vygotsky (1986) *apud* Miranda (2005, p. 10) afirma que o homem é “um agregado de relações sociais incorporadas num indivíduo”, portanto um “ser concreto que cria suas condições de existência na história ao mesmo tempo que a constrói”.

Como poderia o processo educacional então atender a essa complexidade do ser? A resposta parece surgir com a concepção da educação não formal, mais flexível e integradora. O surgimento da educação não formal se dá, não somente em resposta às ações formais de ensino que não respondem de forma efetiva a aprendizagem em um contexto histórico-social, mas também ao momento e questões sociais que a sociedade vem passando, onde há outras necessidades como as culturais e artísticas. O sentido específico da educação sempre esteve relacionado ao espaço escola; porém, isto vem se modificando e nunca alcançou tamanha amplitude. Relacionado ao campo das práticas educativas, Trilla (1996) afirma que este novo modelo de educação surge a partir de algumas críticas relacionadas à forma tradicional de educação, que, como visto, não dão respostas adequadas ao processo de aprendizagem.

Segundo Dourado e Oliveira (2009), a qualidade da educação envolve dimensões intra e extraescolares, revelam que este processo é um fenômeno complexo e amplo, que envolve múltiplas dimensões, onde não pode ser apreendido apenas por um reconhecimento da variedade e das quantidades mínimas de insumos fundamentais ao desenvolvimento do processo

de ensino-aprendizagem; muito menos, ser apreendido sem tais insumos. Devem-se considerar os diversos fatores: a dinâmica pedagógica, as expectativas de aprendizagem, os currículos, bem como os fatores extraescolares que influenciam direta ou indiretamente nos resultados educativos.

Hannoun (1998), importante referência da área, faz-nos refletir sobre as crises e os avanços na educação, nos propõe pensar no papel e na finalidade da educação formal, sobretudo, numa perspectiva que transcende a modernidade e a pós modernidade, pois refere-se à natureza e à especificidade ontológica da educação. Compreende a vida como movimento entre avanços e crises e que a existência da educação está nas relações entre seus sujeitos, reconhecendo que a educação não se faz sozinha, hão de considerar os pressupostos instrumentais e fundamentais, bem como as contingências, demandas e insumos necessários, tanto os materiais quanto os subjetivos. O autor coloca no centro do seu fazer educativo o ser humano, como sujeito autônomo e capaz de tomar decisões, fazer escolhas, agir com coragem e entusiasmo para recriar a humanidade, assim, afirma que uma vez, munido dos pressupostos fundamentais o educador é provocado a tomar decisões visando o fazer educativo (SANTOS, 2013).

Para conceituar espaço não formal de educação, Jacobucci (2008) mostra que se faz necessário definir espaços formais de aprendizagem. Segundo o autor, os espaços formais são aqueles relacionados a instituições escolares, ou seja, relacionados às Instituições Escolares da Educação Básica e do Ensino Superior, definidos na Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. É o espaço escolar com todas as suas dependências: salas de aula, laboratórios, quadras de esportes, biblioteca, pátio, cantina, refeitório.

Representada principalmente pelas escolas e universidades, Gadotti (2005), afirma que a educação formal tem objetivos claros e específicos. No Brasil, ela é formada por estruturas hierárquicas e burocráticas, que dependem de uma diretriz educacional centralizada com o currículo e com os órgãos fiscalizadores do ministério da educação. Quanto a educação não formal, o autor afirma ser mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática. Os programas de educação não formal não precisam necessariamente seguir um sistema sequencial e hierárquico de “progressão”, podem ter duração variável e podem, ou não, conceder certificados de aprendizagem (GADOTTI, 2005).

Gohn (2006) designa a educação não formal como um processo com várias dimensões tais como: a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho por meio da aprendizagem de habilidades e/ ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem em objetivos comunitários voltados para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem os indivíduos fazerem uma leitura do mundo, do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor; a educação desenvolvida na mídia e pela mídia, em especial à eletrônica, entre outras.

De acordo com Guimarães e Vasconcellos (2006), com propósito na ampliação da cultura e construção de valores, a educação não formal deve aliar informação do ensino aprendizagem e entretenimento. Valores que reflitam o aumento do empoderamento da população, a partir da ampliação do exercício da sua cidadania. Para isso, ela deve também trabalhar para desmistificar a ciência e motivar o pensamento problematizador-crítico e investigador na compreensão-ação dos problemas socioambientais.

O termo não formal também é usado por alguns investigadores como sinônimo de informal e para melhor abordagem, faz-se necessário demarcar e diferenciar estes conceitos. Gohn

(2006, p.28) demarca os campos de desenvolvimento da educação formal como sendo:

[...] aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados, a informal como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização - na família, bairro, clube, amigos etc., carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados: e a educação não formal é aquela que se aprende “no mundo da vida”, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianas.

De acordo com Gadotti (2005, p.4), não pode haver fronteiras rígidas entre o formal e o não formal. O passado baseado em currículos monoculturais, que desprezavam a complexidade histórica social do indivíduo e eram focados no etnocentrismo, não auxiliam a compreensão da própria existência, que está entrelaçada no multiculturalismo, na relação intercultural das diversas práticas sociais. Portanto, o autor salienta que “os currículos interculturais de hoje reconhecem a informalidade como uma característica fundamental da educação do futuro”.

Para Gohn (2006) a educação não formal não é organizada por séries, idade ou conteúdos. Ela passa a atuar sobre aspectos subjetivos do grupo, trabalha e forma sua cultura política, auxilia no desenvolvimento de laços de pertencimento. Além disso, continua a autora, a educação não formal ainda ajuda na construção da identidade coletiva colabora para o desenvolvimento da autoestima e do empoderamento criando o capital social de um grupo. Todavia, o alcance da não formalidade educacional pode ser limitado por falta de hábito da participação do educando em seu processo.

Os espaços não formais devem ser complementares ao ensino formal, de maneira que possibilitem uma educação mais abrangente e contemplem o ser humano como um todo social. Guimarães e Vasconcellos (2006), afirmam que é importante que esses espaços não formais estabeleçam uma forte parceria com as escolas, já que essas instituições possuem o potencial de promover a continuidade do trabalho educativo de ação na sociedade. Para os autores, esta complementaridade permite não apenas o suprimento de deficiências da instituição, mas uma relação que amplia as possibilidades educativas com geração de sinergias.

Desta forma, a interação entre espaços educacionais (formal e não formal), segundo Guimarães e Vasconcellos (2006), podem potencializar a adoção de uma abordagem relacional no processo educativo – uma abordagem capaz de propiciar a necessária contextualização do conhecimento científico. Assim, fica mais fácil a sociedade compreender o passado e o presente, o que ajuda na construção de um futuro melhor (GUIMARÃES e VASCONCELLOS, 2006).

Nessa perspectiva de construção do ser social e de um amanhã mais promissor, o professor possui um papel fundamental. Segundo Gadotti (2005), o professor deve ir além, não mais apenas como um lecionador ou mediador do conhecimento, mas sim como um organizador da aprendizagem, que se preocupa e “cuida”. Assim, diante do aluno, que é o sujeito de sua própria formação, o professor precisa ser curioso, um aprendiz permanente, um cooperador e construtor de sentidos. Para o autor, o aluno precisa construir e reconstruir conhecimentos a partir do que faz e, o professor, neste processo, desempenha um papel substancial (GADOTTI, 2005).

Na obra *Pedagogia da Autonomia* (1996, p.58), Paulo Freire apresenta que “educar é construir, é libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um tempo de possibilidades”. O autor salienta que educar é uma conscientização e

testemunho de vida e não a mera transferência de conhecimento, que a autonomia, a dignidade e a identidade do educando têm de ser respeitadas, caso contrário, não se terá eficácia e se tornará "inautêntico, palavreado vazio e inoperante" (FREIRE, 1996 p.69).

A autonomia, a dignidade e a identidade do educando, apontadas por Freire, devem ser estimuladas pelo educador, pois a memorização mecânica do ensino de conteúdos limita a liberdade e a capacidade do aluno de se aventurar e, assim, "Não forma, domestica" (FREIRE 1996, p.63). O processo da não mecanização do ensino só é possível considerando os conhecimentos adquiridos das experiências (antes e durante o período escolar), pois a educação é um processo de reconstrução sobre as estruturas cognitivas dos educandos.

A associação entre a formalidade do ensino escolar e a vivência na educação não formal, pode ser estimulada com a presença do educador e do educando em espaços culturais e artísticos. Entre os fatores que levam os professores a incentivar a visita aos museus, Araújo (2007) afirma que primeiramente vem a apresentação interdisciplinar dos temas, seguida da interação com o cotidiano dos estudantes e, por fim, a possibilidade de aumento do nível cultural, proporcionado pela visita.

Abib et al. (2012), ao olhar para os espaços não formais, como os museus, reflete a relação existente entre o sujeito (professor), que contribui e influencia para a formação do cidadão, e aqueles que são orientados por ele (estudantes). A prática pedagógica, desde a formação docente inicial (durante o curso de licenciatura), passando pela prática do professor no cotidiano escolar e prosseguindo durante sua formação continuada, deve se estabelecer efetivamente em diferentes espaços educativos.

2.2 ESPAÇOS DE CONHECIMENTO E INFORMALIDADE DE APRENDIZAGEM

Segundo Gadotti (2000), o aumento de espaços de conhecimento para além da escola, vem sendo disseminado por novas tecnologias, também por empresas, por espaços domiciliar e social. A sociedade civil, formada por ONGS, sindicatos, igrejas, associações etc, também está se fortalecendo como espaço de formação continuada e educativa e não apenas como espaço voluntário ou de trabalho.

Nessa nova proposta de educação que integra aspectos dos espaços não formais de aprendizagem, Guimarães e Vasconcelos (2006), apresentam o caráter metodológico não formal como uma oportunidade de ampliar a liberdade, a interdisciplinaridade dos conteúdos e contextualização. A interação entre os espaços educacionais deve ser entendida como complementar e não se trata de subordinação de um ao outro, mas da possibilidade da interação pedagógica entre as instituições em sua plenitude (MARANDINO, 2008; GUIMARÃES; VASCONCELOS, 2006).

A origem dos primeiros museus de ciência ocorreu na década de 1980 e foram projetados como instituições de comunicação, difusão cultural e educação, voltados para um público amplo e heterogêneo. Esse acontecimento foi resultado de um processo de intensa discussão que teve início em 1960, que apontava para uma transformação da prática e do papel social dos museus (JACOBUCCI, 2008). Para o autor, com esses movimentos os museus de ciências passaram a ter uma atuação preponderante e seus objetivos foram ampliados para além da preservação de artefatos marcantes da história e da ciência.

Os museus, segundo Pereira e Carvalho (2010), são espaços que mostram um outro olhar

educativo, pois propiciam um cruzamento de fronteiras em direção a outras aprendizagens e discursos sobre a história e os tempos, são capazes de estimular o visitante a buscar outras representações. Para Guimarães e Vasconcelos (2006), é imprescindível que estes espaços estabeleçam parcerias com as escolas. Esses espaços disseminam uma infinidade de novos signos que causam diferentes percepções históricos-culturais (PEREIRA e CARVALHO, 2010).

O papel da escola e a sua forma de atuação na sociedade moderna devem ser revistos e, as possíveis mudanças precisam ser planejadas de modo a garantir sua eficiência. Como diz Dowbor (1998 p.259), não basta apenas “modernizar” a educação, por ter um papel estratégico, ela precisa ser transformada com inteligência. Para o autor, a escola deve deixar de ser lecionadora para ser gestora do conhecimento, “pela primeira vez a educação tem a possibilidade de ser determinante sobre o desenvolvimento”.

A escola deve servir de bússola para navegar nesse mar do conhecimento, deve orientar criticamente seus educandos de forma que os façam crescer e não embrutecer (GADOTTI, 2000). A escola está desafiada a ousar e inovar na construção do futuro e isso significa oferecer uma educação integral, inovadora e cidadã, que desperte o potencial de desenvolvimento da sociedade. Para o autor, inovar é mais importante do que reproduzir com qualidade o que existe, reforça que a matéria-prima da escola é a sua visão do futuro.

Dentro da temática: espaços de conhecimento e educação não formal, Guimarães (2004) apresenta a necessidade dos museus serem ambientes dinâmicos e educativos. Segundo o autor, esses ambientes se estabelecem através das relações entre seus atores, escola e comunidade e sociedade nas disputas ideológicas por hegemonia. Considerada um processo complexo, esta abordagem relacional permite a construção de conhecimentos, opiniões e visões de mundo, capazes de superar a “armadilha paradigmática” presente predominantemente nos processos educativos atuais (GUIMARÃES, 2004).

Segundo Jacobucci (2008), os novos museus, ora chamados de centros, de núcleos de ciência ou de espaços não formais, são locais abertos à popularização da ciência por meio de divulgação científica transmitida através de exposições, amostras, cursos, atividades e diversos atrativos para o público visitante. Para o autor, esses espaços precisam ser aliados das escolas e constituir um espaço não formal para educação, devem promover debates sobre assuntos de relevância para a formação cultural e científica do cidadão.

Para tanto, há de se pensar em criar esses novos espaços de modo que sejam cada vez mais interativos e cativantes para seus visitantes, Jacobucci (2008), apresenta atividades como: apresentações de músicas e danças, artes plásticas, inovações digitais e outros, podem permear os conteúdos de Ciência e mobilizar o imaginário do seu público.

A preocupação em tornar a exposição acessível ao público, segundo Marandino (2008), é enfatizada para que o público a compreenda, que torne significativa. Para isso, os setores educativos dos museus devem não só planejar bem suas atividades como concebê-las a partir de opções educacionais claras. É imprescindível que “o visitante seja ativo e engajado intelectualmente nas ações que realiza no museu e que as visitas promovam situações de diálogo” (MARANDINO, 2008 p.16).

Neste processo de interação pedagógica das práticas e linguagens específicas do espaço não formal, a formação dos educadores é um aspecto fundamental. Para Marandino (2008), esses espaços precisam ser planejados e organizados com preocupação no público alvo (objetivos e necessidades). De acordo com Pereira e Carvalho (2010), o museu emerge como limiar de um

processo pedagógico, em que supõem o professor não como refém de um ponto de vista previamente arbitrado, ao contrário, pressupõe sua criatividade de trabalho com a história, permitindo-o capturar elementos em curso da vida social para o exercício permanente da pesquisa.

O museu pode contribuir decisivamente para a construção de propostas educativas compartilhadas com a escola, o ambiente pode se fundamentar na interpretação cultural e de significação, favorecendo: a análise da trajetória social dos objetos até a estada no museu, a história do uso e desuso dos objetos, dos impasses e das perspectivas da educação para compreender a história no mundo em que o descarte e a morte súbita dos objetos tornaram-se a tônica (PEREIRA; CARVALHO, 2010).

Além disso, o museu também pode ser considerado um espaço de aprendizagem bastante válido para a formação do professor e não somente para o público leigo. Se o professor entende o museu como recurso para valorizar, complementar, abordar sua prática cotidiana, por qual motivo, contanto, não se fazer uso desse espaço uma possibilidade efetiva de sua formação? (ABIB et al., 2012).

3 METODOLOGIA

3.1 MÉTODO DE ANÁLISE

Esta seção compreende os aspectos metodológicos, inicialmente pela caracterização do tipo de pesquisa realizada, objetivos, descrição da técnica e os principais elementos para sua aplicação. O método utilizado no presente estudo, para entender a percepção dos participantes em relação ao tema, foi o procedimento qualitativo de coleta de dados, grupo focal.

Segundo Morgan (1997), grupos focais é uma técnica realizada por meio de interação grupal e ocupa uma posição intermediária entre a observação participante e as entrevistas em profundidade. Seu objetivo principal é revelar as percepções dos participantes a respeito de um tópico especial, proposto pelo pesquisador. Pode ser entendida como um recurso capaz de compreender o processo de construção das percepções, representações sociais de grupos humanos e atitudes (MORGAN, 1997).

O método grupo focal é um instrumento no qual o pesquisador tem a capacidade de escutar vários sujeitos ao mesmo tempo, sua aplicação permite observar as interações características do processo grupal mediante uma variedade de informações, sentimentos e experiências acerca de um determinado tema (KIND, 2004).

A natureza do grupo focal consiste na interação entre os participantes e pesquisadores apoiada na clareza de propósito, com tópicos diretivos e específicos. As decisões metodológicas dependem dos objetivos traçados e isto irá influenciar na composição dos grupos como: no número de elementos, na homogeneidade ou heterogeneidade dos participantes, no recurso tecnológico empregado, na decisão dos locais de realização, nas características que o moderador venha a assumir e no tipo de análise dos resultados (GONDIM, 2002).

Não há consenso na literatura quanto ao número ideal de participantes para um grupo focal (KIND, 2004; TRAD, 2009). Segundo Pizzol (2004), o foco da utilização do método é captar experiências e pontos de vista a cerca de um determinado tema e, por este motivo, tamanho ótimo é aquele em que os indivíduos conseguem participar de maneira efetiva na discussão da temática em questão. Para May (2004), o que deve ser levado em consideração são os objetivos

da pesquisa e os recursos disponíveis, mas reforça que a exploração de números muito pequenos ou grandes pode ser prejudicial à pesquisa. Com relação ao número de participantes, Trad (2009) afirma ter encontrado sugestões de diversos autores que variam entre 6 e 15 participantes por sessão.

Após a clara determinação do grupo social a ser estudado, Lervolino e Pelicioni (2001), afirmam que é importante ter em mente que a pesquisa qualitativa, como é o caso do grupo focal, não trabalha com amostras probabilísticas e nem visa estudar a assiduidade com que determinado comportamento ou opinião ocorre, seu objetivo é o entendimento de como se formam ou se diferem as opiniões, percepções e atitudes acerca de um fato, produto ou serviço.

De acordo com Ressel et al. (2008) é fundamental na organização e escolha do grupo focal, por ser uma formação intencional, ter clareza nos critérios de inclusão dos sujeitos na pesquisa. Para utilização da técnica é necessário a existência de no mínimo um ponto de semelhança entre os participantes.

Neste sentido, o processo do estudo ocorreu no dia 24 de junho de 2015 no município de Ponta Porã/MS e o encontro foi gravado com o auxílio de um aparelho digital (Tablet Samsung GTP 5100) e posteriormente transcrito para a realização da análise.

O grupo focal da pesquisa teve uma duração média de uma hora e foi conduzido por um moderador e um relator com apoio de um roteiro pré-estabelecido. Segundo Kind (2004), o roteiro tem a função de orientação e auxilia na memorização das questões a serem abordadas, consideradas importantes. Como o propósito do método é que a discussão transcorra de forma espontânea, esta ferramenta (o roteiro) deve ser flexível e ainda assegurar que novas questões possam ser adicionadas.

O papel do moderador é garantir uma discussão objetiva e clara, que aborde os tópicos de interesse do estudo por meio de uma intervenção discreta, mais ao mesmo tempo firme (KRUEGER, 1988). Neste processo é ideal a presença de um colaborador relator para anotar os acontecimentos de maior importância na pesquisa e outro para auxiliar na observação (observador) da comunicação não verbal, de maneira a compreender os sentimentos dos participantes e se necessário intervir (KRUEGER, 1988).

O universo de pesquisa contou com a presença de trinta diretores das escolas municipais, no entanto, houve a participação efetiva de 15 diretores na pesquisa.

Os dados obtidos pela técnica de Grupo Focal permitem os administradores e os educadores planejar e avaliar programas educativos, a partir de necessidades levantadas e do ponto de vista da população em estudo. Essa técnica permite colocar em prática pressupostos educativos de grande contribuição social (SANTOS e MOURA, 2000).

Os dados coletados no grupo focal são de natureza qualitativa e isto, segundo Lervolino e Pelicioni (2001), implica na necessidade de analisar os dados também de forma qualitativa, ou seja, sem envolver tratamento estatístico. O conjunto de procedimentos deve organizar os dados de modo que eles revelem, com a máxima objetividade e isenção possível, como os grupos em questão percebem e se relacionam com o estudo em pauta (LERVOLINO e PELICIONI, 2001).

Nesse contexto, a técnica de análise de conteúdo foi considerada a mais apropriada para o tratamento dos dados do grupo focal. Segundo Bardin (2009), a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de investigação que, através de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tem por finalidade a interpretação des-

tas mesmas comunicações.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 INTERAÇÃO ESCOLA/ FAMÍLIA

As múltiplas dimensões, que envolvem a construção de uma educação de qualidade, evidenciam a grande complexidade a ser enfrentada pelos agentes da educação na contemporaneidade. Um dos principais objetivos da escola é construir a cidadania, onde os indivíduos atuem com os princípios democráticos, de igualdade e justiça, mas ela por si só não consegue fazer sozinha.

A inter-relação entre a família e a escola é percebida pelo grupo como fundamental neste processo de transformação social, como exposto na fala da Diretora 1: “Então eu digo sempre isso, que esta questão de valores, não é só da escola, mas sim de um todo o qual onde essa criança, esse grupo... onde essa criança convive” (DIRETORA 1).

O papel da escola, nos últimos anos, sofreu uma significativa reestruturação quanto a sua participação na construção dos valores dos educandos. As questões sociais que a sociedade vem passando, com destaque para a “nova estrutura familiar” e a necessidade de sobrevivência no mercado de trabalho, são a realidade de muitas famílias. O sentido específico da educação sempre esteve relacionado ao espaço escola, no entanto este entendimento vem sendo modificado e nunca esteve tão amplo, o que pode ser exemplificado pelo relato a seguir:

[...] que hoje em dia, com a comunicação, com as tecnologias e com a necessidade da mulher trabalhar tanto quanto o homem, ... a criança ela perde. Acaba perdendo! Então não existe mais a ilusão de que aquela criança, de vinte anos atrás, que tinha o pai, a mãe, o avô, avó, a tia ... todo aquele cuidado,... hoje em dia a criança não tem, por conta das mudanças do mundo (DIRETORA 2).

O grupo pesquisado afirmou que a escola tem sido apontada pela sociedade como o principal responsável por diversos problemas sociais existentes na atualidade. Mesmo considerando sua importância na dinâmica do sistema educacional, as diretoras afirmaram que não se pode ignorar as responsabilidades da família na formação dos indivíduos e que estes devem agir em conjunto para que o sucesso seja alcançado. Esse sucesso se relaciona com o aprender, o questionar e o se identificar como ser participante de uma comunidade. Neste processo de construção da identidade, a base da família e os valores herdados potencializam o ensino e torna o trabalho do educador mais eficiente. Os relatos que seguem sintetizam as percepções do grupo :

Eu vejo assim, que a sociedade como um todo está jogando para a escola tudo, tudo é da escola, o problema de trânsito é da escola, é, não sei o que da saúde é da escola, tudo é da escola. Tá certo que ali agente lida com a base, mas fica muita carga, fica muito grande pra nós. Muita responsabilidade! A responsabilidade cresceu demais (DIRETORA 3).

[...] então a escola se tornou muito importante, inclusive para abraçar todas as dificuldades que as crianças estão trazendo pra dentro da escola. [...] os valores que hoje não estão vindos para nós. Sem valores! (DIRETORA 3).

Cabe salientar que o espaço escolar não pode se basear apenas nos requisitos mínimos de insumos fundamentais e ao acesso ao saber sistematizado, baseado em um currículo pré-estabelecido de ensino. Para atingir o objetivo de formação se faz necessário uma interação pedagógica entre escola, família, sociedade e demais instituições formais e não formais que atuam, de alguma forma, no cotidiano do indivíduo. A educação é vista como um todo complexo, onde há uma interação do ambiente formal, escolar, com o não formal, planejado, fora da escola, e o informal, constituído do núcleo familiar e social do educando. A formação da identidade, que permite ao indivíduo se ver como tal, depende do conhecimento, não apenas formalizado nos currículos “conteudistas”, mas de uma abordagem de construção social e histórica, onde o formando possa ver os processos sócio-históricos que construíram, de alguma forma, a região a que pertence, a família, a sociedade e o seu próprio ser. Por isso, também, a educação é concebida como um processo de interação onde sua promoção não cabe somente à escola, mas a diversas instituições sociais em uma constante interação, onde se encontra a família (CAVALIERE, 2007; DOURADO, 2007; FREIRE, 1996; BRASIL, 1996).

A família, em interação com a escola, pode promover a participação do educando em ambientes não formais de ensino, agregando conhecimento e auxiliando no processo de ensino-aprendizagem, tanto na formação de valores como na constituição de sua própria identidade. Dessa forma, a participação do núcleo familiar em interação com a escola faz diferença significativa em todo esse processo, incluindo, até, o processo de discussão sobre os conhecimentos adquiridos no ambiente não formal e formal de educação frente aos conhecimentos da própria estrutura familiar, o que ajuda na formação crítica e questionadora.

4.2 FORMAÇÃO DOCENTE PARA USO DE OUTROS MÉTODOS DE EDUCAÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394/96, coloca o papel dos profissionais de educação em: “atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do educando” e quanto à sua formação destaca seus fundamentos em: “a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante capacitação em serviço” e “o aproveitamento da formação e experiências anteriores”, adquiridas, estas, não só em instituições de ensino, mas também em “outras atividades”.

A presença de diversos fatores intra e extracurriculares no contexto da educação exige uma formação base dos agentes educadores, capaz de enfrentar as constantes transformações socioeconômicas e ambientais que ocorrem no ambiente social, devendo ser contínuas no dia-a-dia. Esta formação implica às instituições formativas o direcionamento desses futuros profissionais para novos rumos e que permita atender às novas exigências da sociedade. O grupo pesquisado, afirma que existe um distanciamento entre o ambiente das universidades e o ambiente de trabalho das escolas, onde o primeiro está pautado em uma “realidade imaginária”. Os relatos a seguir são apresentados como exemplos:

É realmente no dia-a-dia que a gente aprende né. Mais na troca de experiências, discussão de grupos, eventos... na prática (DIRETORA 9).

[...] quem fez pedagogia, letras, matemática, é tudo o ideal. Ali você trabalha com 20 alunos tudo cheirosinho, bonitinho bem comportado, tudo limpinho aí você chega lá na escola, pode ser de 20 anos atrás, você chega lá é outro. Entre o real e o ideal, a faculdade em si te ensina o ideal,

ela te apresenta o ideal agora o real tá longe, isso nem chega perto (DIRETORA 12).
[...] a pedagogia está defasada nesse sentido, ela precisa oferecer mais (DIRETORA 7).

O método pedagógico utilizado na educação atual, juntamente com nível e qualidade da formação docente, vem sendo discutido e apresentado como variáveis fundamentais para o desenvolvimento e crescimento do país. O desenvolvimento de uma nova cultura entre os professores, buscando a diversificação dos modelos educacionais com inovação, práticas e experimentação, se torna uma possibilidade de reforma educativa.

4.3 VISÃO DA INTERAÇÃO DA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL COM A FORMAL

As inovações pedagógicas na escola, que buscam as melhorias no ensino e que englobam a relação do ensino não formal com o formal, auxiliam a transformação do espaço educativo em uma gestora de conhecimento e não apenas em “lecionadora” de conteúdos - usando o termo de Ladislau Dowbor (1998). A escola está desafiada a romper paradigmas da sociedade apresentando exemplos concretos de sucesso na educação.

A partir de uma apreciação na literatura, acerca da conceituação da educação formal e não formal, sabe-se que existe uma diferenciação entre os termos. Com exceção à interpretação do ensino formal, os relatos do grupo pesquisado apresentaram uma alteração quanto ao uso dos conceitos, informal e não formal. Conforme expresso pelas falas a seguir:

Formal seria aquilo que está dentro do curriculum escolar e não formal é o que a gente faz muito e que infelizmente os pais não fazem mais que é aqueles conceitos básicos, aquela educação mesmo... de casa (por favor e obrigado) (DIRETORA 13).

A educação formal é aquela que a gente tem desde quando entra na escola um período de 6 anos, essa foi a educação formal. A educação não formal, além daqueles conceitos éticos de educação, de sermos pacientes com o outro, é também aquela educação que carrega na vida toda,... são cultural..., importante na vida de cada ser humano (DIRETORA 8)

Nota-se que os conceitos referentes ao que é educação formal e não formal não estão bem claros entre os educadores, quando se estabelece os conceitos, simplificando aqui, para fins didáticos, de que a educação formal é aquela dos currículos escolares e praticada no ambiente escolar, a não formal fora do ambiente da escola, mas de certa forma planejada para associar com o aprendido no ambiente formal e a informal, aquela recebida no cotidiano pelo núcleo familiar, fez-se os questionamentos entre a relação, da primeira com a segunda, foco deste estudo.

Quando questionados sobre a interação da educação não formal com a formal, foi nos possível notar a percepção que as participantes possuem a respeito do tema. Foi unânime a opinião de que consideram complementares ambos os métodos para ensino e também para a formação do professor. Como podemos perceber nos relatos advindos do grupo focal:

A informação de educação não formal pra mim é tão importante quanto a formal. Por que assim, nós conhecemos tantas pessoas que não tiveram escolas e que sobreviveram bem de vida (DIRETORA 5).

Podemos estudar todos em uma mesma universidade, mesma faculdade, o mesmo magistério,

mesmo CEFAM, mas ninguém é igual porque cada um tem a sua procura do informal. Informal é tão importante quanto o formal (DIRETORA 8).

Partindo das afirmativas do grupo, eles entendem a educação não formal como um caráter de complementariedade e não de oposição à educação tradicional. Nesta perspectiva, a educação passa a atuar em diferentes espaços, fora dos âmbitos escolares e com características culturais, lúdicas e artísticas e por este motivo se torna atraente para o seu público, no caso das escolas, crianças e adolescentes. Fundamentar-se em receitas prontas que não abordam as especificidades locais é um constante erro que deve ser eliminado.

4.4 FATORES LIMITANTES E/OU FACILITADORES PARA ATIVIDADES NÃO FORMAIS

Na perspectiva de uma nova educação baseada na relação entre o formal e não formal, alguns fatores são fundamentais neste processo, tais como: recursos financeiros, transporte, pessoas e a disponibilização de espaços culturais locais/ regionais. Voltada para transformação social esta metodologia requer esforços principalmente na mudança de postura do professor, na de construção de saberes, de práticas, de hábitos, de atitudes e da conscientização de valores que possam contribuir para a construção da cidadania.

As principais problemáticas identificadas no presente trabalho permeiam a disponibilidade financeira, mas principalmente, a carência de atividades e espaços culturais no município. Conforme pode ser notado nos discursos das integrantes do grupo:

Eles não saem mais por falta de condições e falta de eventos. Que sempre que tem eventos aqui e que nos convidam, nós vamos. (DIRETORA 1).

[...] se a pessoa não conhece, ela não vai, ela precisa conhecer, precisa ser despertada pra esse mundo externo, da família e da escola. (DIRETORA 15).

Apesar de todas essas problemáticas existentes, percebe-se satisfatória a disponibilidade de transporte nas escolas municipais para as atividades, com pouca burocracia e não há qualquer tipo de resistência no quadro de docentes para trabalhar fora do espaço escolar. O que fica evidente no relato, apoiado pelo grupo, da Diretora 3:

[...] elas postam as fotos e dizem, pensa que felicidade a minha. Na verdade todo mundo gosta de sair da rotina, inclusive aqueles que trabalham lá nas escolas. Eles gostam. Eles não saem mais por falta de condições, falta de eventos (DIRETORA 3).

Analisando os resultados, percebemos que o agravante maior para o desenvolvimento do ensino não formal para as escolas municipais de Ponta Porã/MS é a carência de ações e atividades locais que correspondam às necessidades do ensino formal (curricular) local e que auxiliem na construção e ampliação do conhecimento.

4.6 IMPLANTAÇÃO DE ESPAÇOS DE CULTURA LOCAIS

Os espaços não formais de educação podem ser considerados grandes aliados na resignificação do ensino formal. A importância desses ambientes se destaca pela comunicação e so-

cialização do conhecimento, através da interatividade dos alunos. As escolas públicas do Brasil, em sua maioria, possuem deficiências em sua infraestrutura de pesquisa, como laboratórios e bibliotecas, assim esses espaços têm a possibilidade de suprir as necessidades das escolas e não apenas um mero armazém de objetos antigos.

A sociedade do conhecimento disponibiliza diversos espaços considerados não formais como: os Museus, os Centros de Ciências, os Parques Ecológicos, os Parques, os Jardins Botânicos, os Institutos de Pesquisa, os Aquários, os Zoológicos, as Bibliotecas entre outros e representam grandes estimuladores de conhecimento. Nestes ambientes, o contato direto do aluno com peças, relíquias, materiais, esculturas, favorece uma melhor compreensão e materialização dos assuntos abordados em sala de aula, que antes não poderiam ser visualizados ou apenas pelos meios virtuais. Como pode ser percebido nas falas a seguir:

Aquilo que você aprendeu no formal, você vai ver lá no espaço como se fosse no real (DIRETORA 2)

[...] você ver lá é totalmente diferente. Ou quando um aluno que você fala de tal poeta lá, ele acha assim que o poeta é uma pessoa fora do real, uma pessoa lá da televisão, então quando você leva pra ele ali, que ele vê que é de carne e osso, muda (DIRETORA 9).

E esta importância da utilização dos espaços não formais não se restringe apenas os alunos, mas se estende aos professores. Na formação continuada dos docentes este tipo de atividade favorece ao aumento do conhecimento e o grau motivacional em sala de aula. Como podemos identificar no relato da Diretora 5, referente a uma visita realizada na histórica fazenda Campanário:

Só foi professor, não foi aluno, mas tanto que a carga que o professor trouxe de lá, para estar dentro de aula, para falar, porque quando você fala de um determinado assunto, você não viu. [...] o conhecimento que você adquiriu, sem ser formal e são situações que nos temos que vivenciar (DIRETORA 5).

A inexistências de espaços culturais no município de Ponta Porã/MS é visto pelo grupo como uma problemática da educação local e que a cultura da sociedade de frequentar esses tipos de ambientes também deve ser trabalhada. O acesso a esses tipos de ambientes possibilita a formação de um sujeito crítico e transformador de seu contexto local, a fala da Diretora 7 é apresentada como exemplo: “E pode ser como você colocou que daqui a trinta dias seja colocado e ninguém vai prestigiar porque não faz parte ainda da cultura, mas vai depender muito de nós enquanto educadores, trabalhar a importância e estar estimulando” (DIRETORA 7).

A implantação de espaços culturais na região de fronteira funcionaria como facilitador no processo de ensino e quando questionados sobre o que o espaço cultural deveria conter para suprir as necessidades da escola, o grupo mencionou algumas características consideradas ideais para esta relação. Os relatos de duas participantes sintetizam as principais características/atividades apontadas pelo grupo:

Se começar por teatro, dança, é uma questão, é uma cultura. Nós temos a cultura de dança aqui, influência do Paraguai, quando a gente vai assistir uma apresentação da dança paraguaia o povo vibra, é maravilhoso! é muito bom! (DIRETORA 1).

Então teatro, dança, a música, poesia, canto coral, a cidade precisa... acho que tudo isso é cultura,

um cantinho da pintura também, tem muita gente que gosta de pintar, assim... tem muitos artistas aí, exposições de quadros de artistas seria viável (DIRETORA 3).

As respostas do grupo apresentam o formato dos espaços não formais idealizados, contribuem para o entendimento das necessidades do ensino no município de Ponta Porã/MS. Percebe-se uma busca por ambientes que extrapolem a formalidade das escolas com exposições interativas e cativantes para os alunos, que retratem a história e a cultura local e que consigam se conectar com os conteúdos ministrados. Para isso, estes espaços devem não só planejar bem suas ações/ atividades como também englobá-las a partir de opções educacionais claras.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo descrever a percepção de um grupo de diretores de escolas municipais em relação à utilização da educação não formal na complementariedade da educação formal. A proposta foi originada a partir da reflexão sobre a qualidade da educação no Brasil, em especial pelos resultados obtidos nas avaliações educacionais realizadas nos últimos anos. Por ser uma problemática de extrema relevância, o caso faz acender um alerta que nos impulsiona a ter um olhar crítico a cerca dos processos e métodos tradicionais de ensino adotados, suas limitações e seus principais desafios.

O modelo educacional do país, mesmo com os significativos avanços que obteve no decorrer do tempo, ainda tem um longo caminho a percorrer rumo ao ensino de qualidade. Os relatos obtidos com o grupo pesquisado, baseado em suas percepções e experiências, mostraram que o caráter metodológico não formal é um meio que pode oferecer grandes oportunidades para a potencialização do ensino formal. Ficou evidente que o uso desses espaços extraescolares podem gerar diversos efeitos positivos como: ampliação do nível de alfabetismo científico/cultural, a criação de valores e laços de pertencimento, além do fortalecimento do pensamento crítico do educando.

O grupo afirmou que estes espaços não formais, quando agregados ao ensino formal, podem viabilizar mudanças significativas no processo de ensino, pois seu dinamismo e a flexibilidade estimula o interesse do educando e consequentemente melhoraria seu nível de conhecimento. No entanto, foram apontadas algumas dificuldades para sua implementação, a principal foi a ausência de ambientes disponíveis no âmbito local, organizados e planejados para realização de atividades didáticas que propicie a interdisciplinaridade de conteúdos. Este fato evidencia a necessidade de instituições públicas e/ou privadas fomentarem espaços ou eventos que favoreçam o desenvolvimento de atividades educacionais das mais variadas áreas e níveis de conhecimentos.

O estudo também revelou que o sucesso na educação não depende somente da escola, é preciso a união e comprometimento de todos os agentes que, direta ou indiretamente, são envolvidos - família, escola, professores, governo e sociedade. Além disso, os relatos apontaram algumas falhas ou limitações na formação dos professores para a exploração didática de espaços extraescolares. A capacitação é um elemento de extrema importância, pois o que se espera é a exploração máxima desses espaços pelos educadores, justamente pelo papel de transformador social, influenciador e estimulador de curiosidades, que desempenha na profissão. Para esta questão, sugere que a formação do professor, tanto a inicial quanto a continuada, seja melhorada e/ou intensificada. Outro aspecto que pode ter influência nesta dificuldade apresentada, e que não pode ser desconsiderado, é o efeito de replicação dos modelos de en-

sino vivenciados, ou seja, o professor que foi submetido ao modelo tradicional (formal) na sua formação poderá tender à sua repetição.

Desta forma, o que se evidencia com esta pesquisa é que a inovação dos processos educacionais é uma necessidade, a nova realidade imposta pelo mundo moderno exige a adoção de novos métodos que resulte na melhor transferência e ampliação de conhecimentos do educando e, por este motivo, defendemos a complementariedade do ensino formal com o não formal para a ressignificação da educação.

REFERÊNCIAS

- ABIB, Maria Lucia Vital Dos Santos, et al. Os Espaços não formais e sua relação com a formação de professores no contexto brasileiro. In: XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP. **Anais [...]**. Campinas, 2012. p. 5176-5187.
- ARAÚJO, Helena Maria Marques. Memória e produção de saberes em espaços educativos não-formais. **Cadernos do CEOM** (UNOESC), v. 20 n. 26, p. 257-267, 2007. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rcc/article/view/2028>. Acesso em: 24 abr. 2015.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 26 mai. 2015.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília: v. 134, nº 248, 23 de dezembro de 1996, Seção I, p. 27.834-27.841. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 26 mai. 2015.
- CAMPOS, Maria Malta; FULLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. A qualidade na educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**. v.36. n.127. São Paulo. Jan. Abril, 2006. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/412>. Acesso em: 13 mai. 2015.
- CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, outubro de 2007.
- DEMO, Pedro. **Educação e desenvolvimento: mito e realidade de uma relação possível e fantasiosa**. Campinas: Papirus, 1999.
- DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, out. 2007.
- DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cafajeste. CEDES**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, agosto de 2009.
- DOWBOR, Ladislau. **A Reprodução Social: propostas para uma gestão descentralizada**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, Moacir. A Questão da educação formal/não-formal. Sion: Suisse Institut International des Droits de l'enfant-IDE, 2005. Disponível em: http://www.vdl.ufc.br/solar/aula_link/lquim/A_a_H/estrutura_pol_gest_educacional/aula_01/imagens/01/Educacao_Formal_Nao_Formal_2005.pdf. Acesso em: 02 abr. 2015.

- GADOTTI, Moacir. GADOTTI, MOACIR. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo Perspec.** São Paulo, v. 14, n. 2, p. 03-11, junho de 2000.
- GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. Ensaio: **Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, vol. 4, n. 50, 2006.
- GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 24, p. 149-161, 2002.
- GUIMARÃES, Mauro. **A formação de educadores ambientais**. Campinas: Papirus, 2004.
- GUIMARAES, Mauro; VASCONCELLOS, Maria das Mercês N.. Relações entre educação ambiental e educação em ciências na complementaridade dos espaços formais e não formais de educação. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 27, p. 147-162, jun. 2006.
- HANNOUN, Hubert. **Educação: certezas e apostas**. São Paulo: UNESP, 1998.
- JACOBUECCI, Daniela Franco Carvalho. Contribuições dos espaços não formais de educação para a formação da cultura científica. **Em extensão**, Uberlândia, v.7, 2008.
- KIND, Luciana. Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 10, n. 15, p. 124-136, jun. 2004. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-478101>. Acesso em: 26 abr. 2015.
- KRUEGER, Richard A. **Focus Groups: A practical Guide for Applied Research**. Londres: Russell Sage Foundation/ Sage Publications, 1988.
- LERVOLINO, Solange Abrocesi; PELICIONI, Maria Cecilia Focesi. A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde. **Rev. esc. enferm. USP**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 115-121, jun. 2001.
- MARANDINO, Martha. (Org). **Educação em museus: a mediação em foco**. — São Paulo, SP: Geenf / FEUSP, 2008. Disponível em: <http://www.fiocruz.br/brasiliana/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=268&sid=28>. Acesso em: 16 abr. 2015.
- MAY, Tim. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. Trad. Carlos Alberto Silveira Netto Soares. - 3.ed. - Porto Alegre: Artmed, 2004.
- MIRANDA, Maria Irene. Conceitos centrais da teoria de Vygotsky e a prática pedagógica. **Ensino em Re-Vista**, Uberlandia, v.13, p. 7-28, jul. 2005.
- MORGAN, David L. **Focus group as qualitative research**. 2. ed. London: Sage Publications, 1997.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1995.
- PEREIRA, Júnia Sales; CARVALHO, Marcus Vinicius Corrêa. Sentidos dos tempos na relação museu/escola. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 30, n. 82, p. 383-396, Dez. 2010.
- PIZZOL, Silvia Janine Servidor de. Combinação de grupos focais e análise discriminante: um método para tipificação de sistemas de produção agropecuária. **Rev. Econ. Sociol. Rural**, Brasília, v. 42, n. 3, p. 451-468, set. 2004.
- REGO, Tereza Cristina. **Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- RESSEL, Lúcia Beatriz et al. O uso do grupo focal em pesquisa qualitativa. **Texto contexto - Enferm.**, Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 779-786, Dez. 2008.
- SANTOS, Joedson Brito dos. Avanços e desafios da Educação Brasileira na atualidade: uma reflexão a partir das Contribuições de Hannoun e a Educação Infantil como aposta Enactante.

In: XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. Recife/PE. **Cadernos ANPAE**, p. 1-14, 2013. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/JoedsonBritodosSantos-ComunicacaoOral-int.pdf> Acesso em: 17 abr. 2015

SANTOS, Klaus Souza; MOURA, Dácio Guimarães de. Um estudo de caso aplicando a técnica de grupo focal para análise e melhoria de serviço público de emergência odontológica na região metropolitana de Belo Horizonte. In: **Educação tecnológica**. Belo Horizonte, v. 5, n. 2, p.43-46. Jul/dez 2000.

TRAD, Leny A. Bomfim. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. **Physis**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, p. 777-796, 2009.

TRILLA, Jaume. *La educación fuera de la escuela: ámbitos no formales y educación social*. - Barcelona: Editorial Ariel, 1996.